

Ruhloff, Jörg

Problematisierung von Kritik in der Pädagogik

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 111-123. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46)



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Problematisierung von Kritik in der Pädagogik - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 111-123 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39638 - DOI: 10.25656/01:3963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39638>

<https://doi.org/10.25656/01:3963>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische
in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting
und Christopher Winch

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41147

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	7
<i>Christopher Winch</i>	
Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung ..	13
<i>Hans Merzens</i>	
Immunisierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik	33
<i>Helmut Heid</i>	
Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns	54
<i>Frieda Heyting</i>	
Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik	75
<i>Dietrich Benner</i>	
Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	96
<i>Jörg Ruhloff</i>	
Problematisierung von Kritik in der Pädagogik	111
<i>Jan Masschelein</i>	
Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken	124
<i>Michele Borrelli</i>	
Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität	142

Jörg Ruhloff

Problematisierung von Kritik in der Pädagogik

1. Ein spezifisch pädagogisches Interesse an Kritik?

Dass Kritik in irgend einem hervorragenden Sinne mit dem Thema der Pädagogik verknüpft wäre, liegt nicht offen zutage. Zwar wird kaum jemand bestreiten, dass Kritik auch in pädagogischen Zusammenhängen auftreten kann, sei es innerhalb von Erziehungsvorgängen, z.B. als Kritik der Erzogenen an ihren Erziehern, oder sei es als externe Kritik, etwa am Erfolg von Erziehung und Unterricht im Hinblick auf Erwartungen eines sozialen Verbandes an das Benehmen, das Wissen und Können, an Interesse und Engagement seiner jüngeren Generationen. Aber das hebt Kritik nicht als etwas spezifisch mit der Pädagogik Verbundenes heraus. In analoger Weise kritisieren Patienten gelegentlich ihre Ärzte oder Klienten ihre Rechtsvertreter, Kunden erworbene Waren, deren Produzenten oder Verkäufer. Analog kann die medizinische Versorgung eines Gesellschaftsverbandes aus externen ökonomischen Gründen der Überteurung bezichtigt werden, die Politik aus moralischen Gründen der Korruptibilität, die Ökonomie aus politischen Gründen als mangelhaft effizient, das Angebot von Informations- und Unterhaltungsmedien als lückenhaft und primitiv für das Anspruchsniveau Intellektueller.

Kritik ist in solchem Gebrauch ein universeller Ausdruck von Unmut über tatsächliche oder vermeintliche Mängel von irgendetwas aus irgend einem Gesichtspunkt. Weder scheinen es bestimmte Gegenstände zu sein, die gegenüber anderen das Schicksal oder den Vorzug hätten, der Kritik ausgesetzt zu werden. Noch sind im heutigen umgangssprachlichen Gebrauch bestimmte Gesichtspunkte privilegiert, ein kritisches Urteil auszuzeichnen, sodass unter Umständen gesagt werden könnte, Mängel aus pädagogischen Gesichtspunkten, d.h. im Interesse an Erziehung und Bildung zu rügen, erfülle den Begriff von Kritik eher als zum Beispiel die Produktkritik in einem Warentest.

Die durchschnittlichen lebensweltlichen Vorstellungen von Erziehung und von so genannten Bildungsinstitutionen legen nicht einmal nahe, von der Erziehung wenigstens insbesondere die Hervorbringung eines kritischen Bewusstseins zu erwarten. In erster Linie erwartet man von pädagogischen Praktiken die Ausbildung von Funktionstüchtigkeiten, die der soziale Verband zu seinem Fortbestand und seiner Entwicklung verlangt. Diese sollen erlernt werden, und insoweit stehen sie nicht zur Disposition von Kritik. Schulen haben demzufolge zu qualifizieren, weltanschauliche, politische oder religiöse Überzeugungssysteme über den Generationswechsel hinweg zu stabilisieren, Heranwachsende im Sinne gegebener Lebensstile zu disziplinieren, sie im Beschäftigungssystem zu platzieren, sie für Kommunikations- und Kooperationspraktiken zu personalisieren und zu sozialisieren und insoweit nicht Kritik zu induzieren. Das ist nur eine kleine Auswahl der übermächtigen Schulfunktionen, die historisch-empirisch aufgewiesen wurden (vgl. Ballauff 1981).

Nun sind allerdings weder der alltägliche Sprachgebrauch noch die lebensweltlich überwiegenden Erwartungen an die Pädagogik Wahrheitsinstanzen. Sie geben einige Auskunft über die geschichtliche Wirklichkeit, nicht jedoch darüber, was vernünftig sein könnte.

Der heute zu beobachtende universelle Gebrauch von Kritik und ein selbstverständlich eingeräumtes Recht, Kritik zu üben, sind ein Ergebnis der neuzeitlichen Entwicklung in Europa. Der europäische Humanismus der Renaissance hatte die altgriechische „Kunst“ der Beurteilung (= Kritik; vgl. Mittelstraß 1984) für die Disziplinen der Philosophie, der Logik und Ästhetik wieder aufgenommen. Kritik war ein kunstgerechtes Verfahren der Textbeurteilung und Textverbesserung, der logischen Urteilsanalyse und der Legitimierung von vergleichenden Werturteilen über Literatur und schöne Künste. Seit dem 17. und 18. Jahrhundert überschreitet der Kritikbegriff die Grenzen dieser Disziplinen und wird „generell applizierbar“ (Röttgers 1982, S. 655). Kritik kann nicht mehr nur auf klassische Werke der Antike und auf die Bibel, sondern auf „alle Gebiete der Gesellschaft und des Staates“ bezogen werden. Mit den Vernunftkritiken Kants erfasst Kritik schließlich sogar das Vermögen zu urteilen und zu denken, den Vernunftgebrauch selber und weist ihn in seine Schranken. Kritik wird zur Leitoperation der Aufklärung: „Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik“, schreibt Kant 1781. „Alles“ müsse sich ihr „unterwerfen“, auch Religion und Gesetzgebung, wenn sie nicht „gerechten Verdacht wider sich“ erregen wollen, sondern „unverstellte Achtung“ auf sich ziehen möchten, „die die Vernunft nur demjenigen bewilligt, was ihre freie und öffentliche Prüfung hat aushalten können“ (Kant 1781/1956, A XI).

Solange und insofern unter Kritik ein artifizielles Beurteilungsverfahren verstanden wird, ist ihr Gebrauch an Bedingungen geknüpft, die auf pädagogische Vorgänge zurückweisen. Artifizielle Kritik war nun den eruditi, den Gebildeten in einem Sachgebiet möglich. Durchschlagend erst im (deutschen) Sprachgebrauch der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts scheint sie auch als etwas Inartifizielles allgemein verbreitet und anerkannt zu sein. Kritik wird geradezu zu einem allgemeinen „Verpflichtungsbegriff“, dem sich niemand „ohne die Gefahr eines Legitimitätsdefizits“ entziehen kann (Röttgers 1982, S. 675). Gleichzeitig sinkt das Anspruchsniveau oder verschwindet vielleicht auch ganz. Kritisch zu sein, ein eigenes Urteil äußern zu können, zu dürfen oder zu sollen, wird zu einer Selbstverständlichkeit, die mit dem soziokulturellen Status des Menschseins anscheinend bedingungslos verbunden ist. Ineins damit verliert Kritik sozusagen ihre Zähne. Oder sie setzt eine Spirale von Meta- und Metameta-Kritik in Gang, die schließlich zur Ermüdung und zum Wechsel des Themas führt.

Wie es zu dieser Verblässung des Kritikbegriffs kommen konnte, ist nicht leicht zu durchschauen. Historisch ausschlaggebend für die Universalisierung von Kritik war die Aufklärungsepoche (vgl. den Beitrag von Jan Masschelein 2003 in diesem Band). Aber die heutige Trivialisierung des Gebrauchs von Kritik (in demokratischen Gesellschaften) entspricht sicherlich nicht deren Ausgangsstellung. Für Kant z.B. stand es außer Frage, dass der kritische Vernunftgebrauch erst aus einem disziplinierenden, kultivierenden, zivilisierenden und moralisierenden Erziehungsprozess hervorgeht, der die Freigabe der Heranwachsenden mit ihrer „Unterwerfung“ unter einen „gesetzlichen

Zwang“ verbinden muss (vgl. Kant 1803/1968, S. 711). Der Ausgang des Menschen aus der natürlichen und der selbstverschuldeten Unmündigkeit, der in der aufklärerischen Kritik zum Ausdruck kommt, war gebunden an machtvollere Widerstände. Sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, erforderte Mut (vgl. die Interpretation von Markus Rieger-Ladich 2002, bes. S. 422-453). Dieses Spannungsverhältnis scheint im heutigen alltäglichen Gebrauch von Kritik weitgehend verloren gegangen zu sein. Eine Hypothese, die diesen Verlust erklären könnte, ist die Folgende:

Zur Entdisziplinierung und Trivialisierung von Kritik kommt es dadurch, dass eine bestimmte *politische* Bedeutung andere Bedeutungen von Kritik überlagert und aus der Aufmerksamkeit verdrängt. Diese politische Bedeutung ist spürbar in der bereits zitierten Anmerkung Kants über das „Zeitalter der Kritik“. Er verbindet die Feststellung, dass Kritik zu seiner Zeit zu *der* geschichtlich maßgeblichen Größe geworden sei, mit dem Gedanken, dass sich alles, was aufrichtige Achtung verdient, der freien und *öffentlichen* Prüfung aussetzen müsse. Neben der Religion, die ihre Beachtlichkeit nicht mehr allein unter Berufung auf ihre „Heiligkeit“ legitimieren könne, ist es insbesondere die „Gesetzgebung“, die nicht „durch ihre Majestät“ der Kritik entzogen sei. Die politische Stoßrichtung des Wortgebrauchs ist also offensichtlich, wenn gleich Kants Verständnis von Kritik damit nicht vollständig erfasst ist.

Im heutigen trivialisierten Gebrauch von ‚Kritik‘ scheint die Beziehung der von den Einzelnen ausgehenden Kritik auf die „öffentliche Prüfung“, d.h. auf die Frage, was allgemein anerkannt werden könnte, verloren gegangen zu sein. Das Recht auf Kritik ist jedem ohne weitere Bedingung als eine Art von *conditio humana* demokratischer Gesellschaften eingeräumt. Als Kritik kann bereits gelten, überhaupt eine Meinung zu haben. Um aber zu Meinungen zu gelangen, bedarf es auch nach überlieferter pädagogischer Zunftauffassung keiner artifiziellen erzieherischen Bemühungen. Menschen haben Meinungen. Und in einem bestimmten politischen Sinne ist es auch nachvollziehbar, bereits Meinungsäußerungen als erheblich, als Kritik anzuerkennen. Wenn die politische Perspektive tatsächlich *alle* Angehörigen eines Sozialverbandes einbezieht, dann kann bereits die eigene abweichende Meinung, die gewissermaßen nur die Zugehörigkeit zum Verband und die drohende Exklusion aus ihm einklagt, als Kritik verstanden werden, noch abgesehen von der Frage, ob Politik überhaupt über meinungsförmige Urteile hinausgelangen kann (vgl. Held 2000).

In der Verbreitung und Verflachung des Gebrauchs von Kritik steckt insofern nicht bloß Halbbildung oder Unerzogenheit, sondern auch ein geschichtlicher Erfolg der politischen Kritik, die Durchsetzung einer zur Demokratie passenden humanen Kondition. Das Problem verschiebt sich auf die *Dominanz* dieser politischen Bedeutung von Kritik als ein nicht weiter qualifiziertes Meinungsrecht und den damit einhergehenden Differenzierungsverlust. Das politisch-demokratische Privileg, in gewisser Hinsicht schon mit der Zugehörigkeit zu einem Sozialverband und mit der Äußerung einer eigenen Meinung – gleichviel ob sie übernommen oder originär ist – kritisch zu sein, geht nämlich nach dem Vergessen, wie schwer es errungen wurde, mit einer Leichtigkeit einher, die allen artifiziellen Formen von Kritik fremd ist. Das geschenkte, bedingungslose Bürgerrecht der Kritik kann die Neigung begünstigen, mühevollere Kunstformen der Kri-

tik zu umgehen oder zu verwerfen. Tendenziell läuft das auf deren Vernichtung hinaus, näherungsweise auf Standardisierung und vielleicht Automatisierung, die sie dem Verlangen nach Performativität angleichen (vgl. Lyotard 1986). Dazu passt die Beobachtung, dass gegenwärtig auch noch die Halbbildung „ihre disziplinierende Wirkung“ zu verlieren scheint. Eine Illustration ist der kritische Student, der im Seminar von seinem Bürgerrecht Gebrauch macht und seine Wohlbefindlichkeit einklagt, indem er den Mangel rügt, dem Vortrag eines sorgfältig ausgearbeiteten Referats über eine ganze Stunde hinweg ohne Pause ausgesetzt worden zu sein (vgl. Gruschka 2001/2, S. 18ff.).

Grundsätzlich ist damit das Problem angeschnitten, wie artifizielle Formen von Kritik, die ihrerseits auf eine artifizielle Pädagogik angewiesen sind, sich zu einem nicht artifiziellen Recht auf Kritik in der eben skizzierten politischen Gestalt verhalten. Diese Problemstellung greift in einen Diskurs ein, der bis auf die Anfänge der elaborierten pädagogischen Theorie bei Platon zurückführt. Ich greife diesen Diskurs in einer späten geschichtlichen Konstellation auf dem Höhepunkt der klassischen Moderne auf.

2. Ein Modell der Beziehung zwischen kritischer Pädagogik und Politik

Geschichtlich vor der so genannten „kritischen Theorie“, um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, hat Paul Natorp (1854-1924) in seiner „Sozialpädagogik“ (1899/1974) und in anderen Schriften eine pädagogisch-philosophische Theorie vorgetragen, die zu treffend als „emanzipatorische Pädagogik im Kaiserreich“ bezeichnet worden ist (vgl. Jegelka 1992). Natorps Beitrag zur angerissenen Frage ist infolge des Siegeszugs der hermeneutischen Vernunft und wegen seiner schroffen Unverträglichkeit mit diktatorischen politischen Ordnungsvorstellungen seit den 1920er-Jahren weitgehend in Vergessenheit geraten und in seiner anregenden Kraft nicht ausgeschöpft worden. Natorp knüpft an das „Zeitalter der Kritik“ und vor allem an die auf die Vernunft selbst gewendete Kritik Kants an, deren Richtung er bereits in der antiken Skepsis, besonders aber bei Sokrates und Platon angebahnt sieht.

Die Nähe von Natorps pädagogischem Ansatz zur „kritischen Theorie“, wie sie, hauptsächlich vermittelt über die Lehre von den erkenntnisleitenden Interessen (Jürgen Habermas), seit den 1960er-Jahren für die Konzeption einer kritischen Pädagogik wirksam wurde, liegt darin, Pädagogik im Hinblick auf das Problem des sozialen Ganzen zu konzipieren. In diesem Sinne akzentuiert Natorp das Wort „Sozialpädagogik“. Nicht bezeichnet er damit eine eigene Domäne inmitten anderer pädagogischer Spezialisierungen. Die Theorie der Pädagogik insgesamt ist vor das Problem des sozialen Ganzen gestellt. Die Betonung ihres sozialen Charakters scheint Natorp nur darum nötig zu sein, um die Differenz zu verfehlten individualistischen Tendenzen seiner Zeit hervorzukehren. Deren Mangel wiederum liegt für ihn nicht darin, dass sie die Freigabe von Individualität einklagen und pädagogisch zu fördern bestrebt sind. Der Mangel individualistischer pädagogischer Ansätze liegt darin, auch noch vor extremen Ungerechtigkeiten einer Klassengesellschaft die Augen und Ohren zu verschließen und ein gutes Gewissen zu verschaffen, gleichzeitig jedoch von der Ungerechtigkeit zu profitieren. Gänzlich iso-

lierte menschliche Individuen sind ebenso eine Abstraktion wie eine von einzelnen Menschen unabhängige Gesellschaft. Individualistische Ansätze sind darin widersprüchlich. Der Grund der Widersprüchlichkeit liegt in einer Verengung des Blickwinkels auf die Sache der Pädagogik. Zur Kaschierung des Widerspruchs und zur Abwehr eines weiter reichenden Blicks werden gerne die drängenden „praktischen“ Aufgaben der Pädagogik vorgeschoben. Die Unmittelbarkeit des Erzieher-Zögling-Verhältnisses, die Nähe zum Kind, die persönliche Erfahrung bieten sich an, das *eigentliche* Wesen von Pädagogik hier zu suchen anstatt in der unvermeidlich abstrakten Begrifflichkeit, die eine Theorie ausbilden muss, die auf das Ganze zu sehen versucht.

Die Verwandtschaft von Natorps Ansatz mit dem der „kritischen Theorie“ liegt in der Art der Theoriebildung. Beide setzen so an, dass sie sich nicht von vornherein in ein gegebenes soziales Ganzes integriert wissen, sondern dieses eben als Grundproblem verstehen, während andere pädagogische Ansätze, die im Übrigen auch nicht unkritisch sein mögen, in dieser Beziehung einen blinden Fleck oder einen irritierten Blick behalten. Beide Ansätze ähneln einander auch darin, dass sie das soziale Ganze durch drei Hauptfunktionen grundlegend strukturiert sehen: durch die Funktion lebenserneuender Arbeit und Wirtschaft, durch die Funktion lebenssichernder Organisation (Rechtssetzung, Verwaltung, Regelung, Regierung...) und durch die Funktion wahrheitserreichender und wissenserweiternder Erkenntnis. Jürgen Habermas unterschied analog das „technische“, das „praktische“ (hermeneutische) und das „emanzipatorische“, kritische Erkenntnisinteresse.

Die Differenz der beiden Ansätze liegt in der Deutung des Kritischen. Für die „kritische Theorie“ ist die Ideologiekritik das leitende Paradigma des Kritikbegriffs. Für Natorp ist die transzendente Vernunftkritik weiterreichend und ausschlaggebend, ohne dass Ideologiekritik damit ausgeschlossen würde. Im Gründeraufsatz der „kritischen Theorie“ schrieb Max Horkheimer: „Die Vernunft kann sich selbst nicht durchsichtig werden, solange die Menschen als Glieder eines vernunftlosen [sozialen/J.R.] Organismus handeln“ (Horkheimer 1937/1981, S. 28). Die verzerrende soziale Determination reicht hinein in die Kategorien und Begriffe der Erkenntnis. Ideologiekritik zielt auf den Nachweis dieser Verzerrung und ineins damit auf die Befreiung von deren Maßgeblichkeit. Aus dem Gesichtspunkt der transzendentalen Vernunftkritik, die Natorp geltend macht, ist gegen diesen Ansatz einzuwenden, dass Kritik ihren Wahrheitsanspruch verlieren würde, wenn die Macht ideologischer Verzerrungen als total angenommen würde, d.h. wenn die in einen mangelhaften sozialen Zusammenhang eingebundene Vernunft gar nicht anders als verzerrt urteilen könnte. Oder umgekehrt: Der Wahrheitsanspruch von Ideologiekritik ist darauf angewiesen, ein von sozialen Deformationen unabhängiges Vermögen zu vernünftigen Urteilen wenigstens in einer Restgestalt vorauszusetzen, also die Ideologiekritik ihrerseits zu begrenzen und nicht als die allumfassende Form von Kritik zu verstehen. Das ist genauer in einem früheren Beitrag ausgeführt worden und braucht hier nicht wiederholt zu werden (vgl. Ruhloff 1983 und den Beitrag von Dietrich Benner in diesem Band).

Die Aufmerksamkeit richtet sich im jetzigen Zusammenhang auf das Verhältnis zwischen politischer und pädagogischer Bedeutung von Kritik. Im Rahmen seiner Theorie

der sozialen Hauptfunktionen schreibt Natorp den „bildenden Tätigkeiten“ den Primat über die regierenden und die wirtschaftlichen Tätigkeiten zu. „Bildende Tätigkeiten“ haben den sozialen Sinn, Vernunft im Zusammenleben der Menschen maßgeblich werden zu lassen. Soziale Vernunft hat eine „befriedigendere Gestaltung der sozialen Ordnungen“ zum Gegenstand. Ihr Ausdruck ist „soziale Kritik“. „Im Ideal würde sogar alle wirtschaftliche Arbeit und alle soziale Regelung [d.i. Politik] nur Mittel sein zum schließlichen Zwecke der Menschenbildung“ (Natorp 1911, S. 99). In der geschichtlich konkreten Auseinandersetzung geht es darum, die „Unabhängigkeit“ des „Bildungs- und Erziehungswesens“ von „jeder fremden, wirtschaftlichen oder politischen Gewalt“ und so die gleichberechtigte Partizipation aller an jeder der Hauptfunktionen und am Ertrag der ihnen entsprechenden Tätigkeiten zu ermöglichen (vgl. Natorp 1920, S. 10).

Kritik bekommt in diesem Modell die exponierte Bedeutung einer übergeordneten Vernunftfunktion, und diese liegt auf derselben logischen Ebene wie das Problem der Pädagogik. Kritik bringt die Differenz zum Vorschein zwischen dem, was ist oder zu sein scheint, und dem, was „richtig“, „gut“ und in diesem Sinne „möglich“ ist. Die individuelle ebenso wie die gattungsgeschichtliche Bildungsbewegung, so lässt sich der Gedanke rekonstruieren, wird von eben dieser Differenz in Gestalt des Unterschieds zwischen Menschsein und der Idee der Humanität in Gang gehalten. Bezogen auf die menschliche Gattung verweist das geschichtliche Projekt der Pädagogik, wie Kant es ausdrückte, auf die Idee der „Vollkommenheit der menschlichen Natur“. Für eine endliche, in sich begrenzte, in zeit-räumliche, leibliche Grenzen einbehaltene und auf Erfahrungen angewiesene Vernunft wie die menschliche wird die Selbstkritik, die Kritik an den eigenen Versuchen, Entwürfen, Praktiken und sozialen Institutionen zur einzigen Möglichkeit eines Fortschreitens zum Besseren. Und mehr als ein stets nur relationales Fortschreiten zum Besseren, mehr als Bildung in diesem Sinne offen zu halten, d.h. eine absolute doktrinale Auskunft über das, was die Vollkommenheit ausmacht, ist auch nicht möglich.

Das Fortschreiten zum Besseren (Bildung) kann allerdings nicht allein als Kritik am Erreichten gedacht werden. Stillschweigend mitgedacht und bei Natorp vor allem in seinem Spätwerk herausgestellt ist als gleichursprünglich ein produktives, „poietisches“, erfinderisches, Neues hervorbringendes und nicht willentliches Vermögen des Menschen (vgl. Natorp 2000). Das ist darum von erheblicher pädagogischer Bedeutung, weil es die subsumierende Beurteilung der zu Erziehenden am Maßstab eines Allgemeinbegriffs von Menschlichkeit oder ihre ausschließliche Anleitung in diesem Sinne verbietet. An diesem produktiven Vermögen hängt die Anerkennung des anderen als eines unabhängigen individuellen Teilhabers an Humanität. Die Einzelnen werden insofern nicht einem bestimmenden, das Besondere bzw. die Person unter einen Allgemeinbegriff subsumierenden Urteil ausgesetzt oder allein *dazu* aufgerufen. Man könnte sagen, sie werden nicht nur *erzogen*. Vielmehr werden sie dazu freigegeben, sich bzw. ihre Hervorbringungen in reflektierenden Urteilen zu erlauben, ein noch unbestimmtes Allgemeines zu suchen, sich zu *bilden*, indem sie den Begriff der Menschheit erweitern, wie es bereits Wilhelm von Humboldt vorschwebte (vgl. den Begriff der Bildsamkeit bei Ben-ner 2001). Der Eigencharakter der „bildenden“ Tätigkeiten, und dazu gehören Wissen-

schaften und Künste, sofern sie nicht auf einen Gebrauchszweck von vornherein eingeschränkt sind, das Postulat ihrer Eigengesetzlichkeit gegenüber wirtschaftlichen und politischen Nötigungen hat in dem doppelten kritischen und poetischen Vermögen seinen Grund.

Gegenüber dem Anspruchsminimum der demokratisch-politischen Kondition, bereits Meinungsäußerungen als Kritik gelten zu lassen, bekommt Kritik in dem skizzierten pädagogischen Zusammenhang eine maximal anspruchsvolle Bedeutung. Sie schließt ein, lernend und verstehend in das Wissen und Können, in die Diskursordnungen der menschlichen Kultur, innerhalb derer das kritische Urteil ergeht, auf der Höhe ihrer geschichtlichen Gestalt eingedrungen zu sein. Kritik mit politischem Bedeutungsindex zielt darauf, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Kritik mit bildungstheoretischem Bedeutungsindex zielt darauf, keinem Wahrheitsanspruch ohne Prüfung folgen zu müssen. Die politische Orientierung der Kritik schließt die bildungstheoretische nicht zwingend ein. Kritik mit bildungstheoretischem Bedeutungsindex schließt allerdings politische Kritik nicht aus. Sie kann auch nur soziale Verbreitung finden, wenn Kritik am Regiertwerden erlaubt ist und verliert ohne den Rückbezug auf die sozialen Bedingungen ihrer Möglichkeit ihren praktischen Sinn. Aber das ist eine ziemlich abstrakte Verhältnisbestimmung. Wie die politisch-praktische und die an der Wahrheitsproblematik orientierte Kritik ineinander greifen können, ohne das eine zugunsten des anderen zu opfern, ist eine m.E. ungeklärte Frage. Christopher Winch führt sie in seinem Beitrag zu diesem Band in einer bestimmten Richtung weiter. In meinen folgenden Ausführungen bleibt sie nur indirekt weiter im Blick. Hauptsächlich möchte ich eine Linie der wissenschaftlichen Gegenwartspädagogik verfolgen, in der die am Wahrheitsproblem orientierte Kritik auf das äußerste zugespitzt worden ist und vor deren Hintergrund sich die Frage nach einer kritischen Pädagogik anders stellt.

3. Transzendente Kritik und Skepsis

Kritik problematisiert die Geltung von irgendetwas. Sie stellt Geltungsansprüche unter den Vorbehalt rationaler Prüfung. Damit richtet sie sich gegen die Maßgeblichkeit anderer Quellen der Geltung. Tradition, Autorität, Gewohnheit, Sitte, „Majestät“ und „Heiligkeit“ sind Beispiele solcher fragwürdigen Geltungsquellen. Wenn, wie Kant für seine Epoche festhielt, „alles“ sich der Kritik unterwerfen muss, dann gilt grundsätzlich nichts selbstverständlicherweise, d.h. bloß weil es erscheint, geschrieben steht, von jemandem behauptet wird. Es muss sich seine Berechtigung von der menschlichen Vernunft anweisen lassen. Das bedeutet nicht, dass Traditionen, Autoritäten, Gewohnheiten, Majestäten schlechterdings nichts gelten und dass nichts heilig zu halten sei. Vor dem universalen Anspruch der Kritik gelten sie nur nicht vorbehaltlos, nicht *an sich*. Es kann aber sehr wohl sein, dass eine kritische Prüfung Traditionen, Gewohnheiten usw., sogar Majestäten und Heiligtümern eine Berechtigung im menschlichen Dasein einräumt. Ausschlaggebend ist die Differenz, ob die Geltung von etwas aus allgemein anzuerkennenden,

vernünftigen Gründen einsichtig ist oder nicht, ob etwas *vor und unabhängig von* rationaler Prüfung oder *aufgrund und nach* argumentativer Offenlegung seiner Bedeutung und seines Stellenwerts im menschlichen Leben „selbstverständlich“ ist. Der Universalanspruch der Kritik wurzelt darin, dass alles, was Geltung beansprucht, unter die Bedingung des menschlichen Denkens gestellt ist bzw. gestellt werden kann und im Zweifelsfall gestellt werden muss. Die Abhängigkeit der Kritik von gemeinsam geteilten Sprachspielen, auf die Wittgenstein aufmerksam gemacht hat, ist nur dann als ein Einwand gegen diesen Ansatz, wenn mit ihm die Vorstellung eines reinen, ungeschichtlichen Neuanfangs verbunden wird oder die, dass wir alles auf einmal und ohne Anerkennung kontingenter Bedingungen, auf deren Boden auch die Kritiker stehen, in Frage stellen könnten und sollten.¹

Kant hat in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ für diesen Denkvorbehalt, unter dem alles steht, was ist und Anerkennung erheischt, eine allgemeine Begründung gegeben: „Das: *Ich denke*, muß alle meine Vorstellungen begleiten *können*; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches ebensoviel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich oder wenigstens für mich nichts sein.“ (1787/1956, B 132) Unser Denken, der menschliche Verstand ist ein ursprüngliches, synthetisches Vermögen der Verbindung von gegebenem Mannigfaltigem zur Einheit. Auf seinen Verknüpfungsformen, die ihm nicht in Anschauungen gegeben, nicht aus Erfahrungen entnommen werden können, beruht die „Möglichkeit objektiver Erkenntnis“ (Ebbinghaus 1924/1990, S. 11). Das muss im Übrigen nicht als Apotheose der menschlichen Subjektivität gelesen werden. Der Ton liegt auf der vorauszusetzenden, erfahrungsunabhängigen Funktion des verbindenden Denkens. Er liegt nicht auf dem „Ich“. Darum kann Kant für das „Ich“ auch ein „Er, oder Es (das Ding), welches denkt“, einsetzen und es einem „X“ gleichsetzen (1787/1956, B 404). Der von ihm gesetzte Rahmen ist damit kompatibel, den Menschen, das „Subjekt“ als kontingent zu begreifen (vgl. Ricken 1999, S. 61-104, bes. 103f.). Ausschlaggebend ist im jetzigen Zusammenhang, dass die ermöglichende Denkfunktion (neben der gebenden Anschauung) ein Problem ist, auf das die Aufmerksamkeit eigens gerichtet werden muss. Dieses Problem ist nicht bereits erledigt durch das, was gegeben ist, sondern seine Lösung entscheidet darüber mit, was überhaupt als ‚Gegenstand‘ erachtet werden kann. Damit greift es in die Behauptung und in die Kritik von Geltungsansprüchen maßgeblich ein.

1 Ich danke Stefan Ramaekers, der mich mit seinen kritischen Einwänden zu meinem Text auf dem Symposium unserer Gruppe an der Universität Leuven auf diesen Punkt aufmerksam gemacht hat. Dass „our most foundational beliefs escape our attention“, wie Ramaekers mit Wittgenstein sagt, räume ich als zutreffende Beschreibung unserer zunächst gegebenen Lage ohne weiteres ein. Für den, der so sprechen kann, sind die tiefen Überzeugungen doch aber in die Aufmerksamkeit getreten. Und da nicht alle dieselben Überzeugungen teilen, zugleich aber in einem sozialen Zusammenhang des einen Überzeugung die des anderen einzuschränken geeignet ist, und wenn weiterhin keine der Überzeugungen in einem absoluten Sinne als Wahrheit auszuweisen ist, könnte der sokratische Weg eines Lebens im problematischen Bewusstsein des Nichtwissens eher angemessen sein als Wittgensteins Therapie von der philosophischen Beunruhigung.

Kant nannte seine Untersuchung der ermöglichenden, aber auch begrenzenden Erkenntnisbedingungen von Gegenständen aller Art „transzendental“. Transzendente Untersuchungen handeln nicht unmittelbar von Gegenständen, sondern von der „Erkenntnisart von Gegenständen, insofern diese a priori möglich sein soll“ (Kant 1787/1956, B 25).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist Kants Frageansatz in abgewandelter Form für ein „transzendental-kritisches“ Erkenntnisprogramm in der theoretischen Pädagogik wirksam geworden. Festgehalten wird mit Kant daran, dass die Wahrheit theoretisch-pädagogischer Aussagen und pädagogischer Praktiken der Erfahrung nicht entnommen werden kann, wie hart geprüft und bewährt derartige Erfahrungen auch seien (vgl. Fischer 1989, S. 68). Stets fließen in alltägliche oder wissenschaftliche pädagogische Erfahrungsaussagen begriffliche Momente mit apriorischer Funktion ein, die deren Richtigkeitsanspruch tragen, z.B. ein vorgängiges Verständnis von Lernen, von Unterricht, von Jugend usw. Ebenso unmöglich ist es jedoch, diese apriorischen Momente in einer reinen pädagogischen Vernunftwissenschaft zu fassen und *den* Begriff von Pädagogik definitiv und als normative Vorgabe zu bestimmen, wie es im Zuge des Neukantianismus Alfred Petzelt mit seinem respektablen Projekt einer prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zuletzt versucht hatte (vgl. Petzelt 1964). Wenn ein vorgreifender Vernunftbegriff von Pädagogik, auch unter Berücksichtigung der sprachspiel-theoretischen Einsichten Wittgensteins, nicht beweisfähig ermittelt werden kann, dann bleibt angesichts dieser Problemsituation übrig, von Fall zu Fall die apriorisch fungierenden Voraussetzungen pädagogischer Konzepte, Praktiken, Methoden, Einstellungen zu ermitteln und zu prüfen. Diese Aufgabe wurde für eine wissenschaftliche Philosophie generell so formuliert: Ihr geht es um die „situations- und problemgerechte Ermittlung der gerade die hic et nunc gefragten Bedingungen der Möglichkeit einer Geltung von etwas erklärenden Lage. Dabei handelt es sich nicht um ein Vorgehen, das irgendein bestimmtes empirisch Gegebenes in sein Recht einsetzen soll, sondern um die rational kontrollierbare Herstellung von Wenn-So-Zusammenhängen. Konkret sieht das so aus, dass untersucht wird, unter welchen Voraussetzungen ein bestimmtes X steht. Über Kant hinausgehend darf gesagt werden: Davon macht weder irgendein Naturphänomen noch irgendein Gesetz noch irgendeine Theorie eine Ausnahme. Auch sie haben ihre Voraussetzungen, ohne deren Aufdeckung sie nicht voll verständlich sind, sondern im letzten Begründungsstück irrational, nämlich dezisionistisch akzeptierte Doktrinen bleiben. Die Voraussetzungen gelten apriori, ob das Subjekt sie weiß oder nicht; und anders hat die Apriorifrage keinen Sinn.“ (Funke 1979, S. 173f.)

Wolfgang Fischer hat an diese Programmatik angeknüpft und sie im Sinne einer regionalen Philosophie innerhalb der Pädagogik in zahlreichen Einzelanalysen entfaltet. Was transzendente Kritik hier bedeutet, unterscheidet sich von der „transcendental critique“, die vor kurzem mit Blick auf Karl-Otto Apel diskutiert worden ist, unter anderem dadurch, dass ein letztbegründetes Kriterium für Kritik, etwa in Gestalt einer idealen Kommunikationsgemeinschaft, nicht vorausgesetzt wird (vgl. Biesta/Stams 2001, S. 61ff.) Das Spezifische der transzendentalen Kritik wird stattdessen gerade darin gesehen, dass sie den in der Gültigkeitsprätention konkreter pädagogischer Lehren, Prakti-

ken, (wissenschaftlicher) Methoden und Einstellungen stets implizierten „Letzttheitsanspruch“ in seiner Fragwürdigkeit zur Erkenntnis bringt. Das Kritische liegt bereits darin, eine zuvor nicht bemerkte Abhängigkeit pädagogischer Aussagen und Intentionen von Voraussetzungen offen zu legen, die den definitiven Gültigkeitsanspruch dieser Aussagen und Intentionen aufhebt und ihnen eine nur mehr relative, diskussionsfähige Berechtigung lässt. Was Frieda Heyting in diesem Band zur Relativität von Kritik vorträgt, berührt sich damit aus einer unabhängigen Perspektive. Sprachkritik, die das jeweils Gemeinte „von den Schlacken mißverständlichen Redens und unplausiblen Argumentierens“ scheidet, geht in solche Operationen ein (Fischer 1989, S. 80).

Kant hatte seiner Version von transzendentaler Vernunftkritik die „skeptische Methode“ als ein unentbehrliches Hilfsmittel vorgelagert. Die Funktion einer Skepsis, wie sie „nur der Transzendentalphilosophie allein wesentlich eigen“ ist, bestand für ihn darin, widerstreitende Behauptungen daraufhin zu prüfen, ob der Streitgegenstand „vielleicht ein bloßes Blendwerk sei“, wonach jede Partei „vergeblich hascht“ (1787/1956, B 451, 452). Die unparteiische skeptische Untersuchung sollte den „Punkt des Mißverständnisses“ zum Vorschein bringen, um den sich der Widerstreit einander ausschließender dogmatischer Vernunftbehauptungen dreht und den die auf Skepsis folgende Vernunftkritik abschließend aufklärt.

Mit der Verlagerung der Bedeutung von „transzendental“, „nämlich weg von einer letztbegründenden Apriori- oder Prinzipienforschung [...] und hin zu einer Untersuchung von immer schon im gespielten Spiel befindlichen, faktisch maßgebenden konkret-vernünftigen Voraussetzungen und Bedingungen, auf denen der explizite oder implizite [...] Geltungsanspruch pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Aussagen basiert“, ändert sich auch „das Statut des Skeptischen“. (Fischer 1996, S. 22, 23)

Wenn es nicht mehr um ein Apriori der *reinen* Vernunft geht, nicht um *den* geschichtsenthobenen Vernunftbegriff von Pädagogik, sondern um apriorische Vernunftmomente, die in konkret- und damit erfahrungsgebunden-vernünftige pädagogische Konzepte eingegangen sind, kommt jene umherschauende, blickerweiternde Form von Skepsis zu neuem Recht, die historisch zuerst von Sokrates geübt worden zu sein scheint (vgl. Ruhloff 1999). Sie verbindet sich mit der transzendental-kritischen Argumentation als eine gleichrangige Operation und ist ihr weder instrumentell untergeordnet noch übergeordnet. Ohne „Bessereswissen“, „aber auch ohne ein agnostizistisches Ignorabimus“ (Fischer 1996, S. 23) stellt die Skepsis den von der Kritik aufgedeckten relationalen apriorischen Begründungszusammenhang infrage, konfrontiert ihn mit möglichen Alternativen, widerlegt ihn vielleicht im Einzelfall, etwa durch Einschluss in einen weiterreichenden, aber auch nicht definitiven Begründungszusammenhang, kurz: gibt ihn dem Weiterdenken auf. Zusammenfassend besagt das: „Skeptisch-transzendental-kritisch wird am vorgenommenen Fall der pädagogische Anspruch in die Schranken gewiesen und mit dem Nichtwissen, das ihm anhaftet, konfrontiert.“ (Fischer 1996, S. 24; vgl. insgesamt Schönherr 2002)

4. Problematischer Vernunftgebrauch

In dieser Verbindung mit sokratischer Skepsis ist eine Bedeutung von Kritik erreicht, die keine bestimmte praktisch-pädagogische Option enthält. Sie ist als „unnachgiebige Theorie“ bezeichnet und in die Nähe von Adornos Dictum gerückt worden, dass „die Selbstkritik der Vernunft deren eigenste Moral“ sei (Meyer-Drawe 1988). Der Relevanzanspruch dieser kritisch-skeptischen Wissensform innerhalb der Pädagogik beschränkt sich bewusst darauf, „zu verhüten, daß die metaphysischen Grundlegungsfragen als solche aus dem Auge geraten oder dogmatisch versintern.“ Darin liegt auch, „neuen pädagogischen Gedanken den Weg offen zu halten“ (Fischer 1996, S. 25). Aber es sind eben Kritik und Skepsis nicht, die sagen, welcher pädagogische Weg der richtigere ist. Nimmt man Kritik in dieser Bedeutung und versteht man unter Pädagogik eine bestimmt formulierte Aufgabe und Praxis, so gibt es im strengen Sinne keine „kritische Pädagogik“, wohl aber Kritik vor und nach und innerhalb von pädagogischen Praktiken. In gewisser Hinsicht stimmt das mit dem im Zusammenhang mit Natorps Modell berührten Gedanken überein, dass die Kritik mit einem von ihr unabhängigen produktiven Vermögen einhergeht, das als solches nicht Gegenstand von Kritik ist, wohl aber in dem, was es im Einzelnen hervorbringt, werden kann. Kritik ist mit diesem „poietischen“ Vermögen gerade dann und dadurch verträglich, dass sie kein vorgreifendes Urteil über die Insuffizienz der menschlichen Vernunft insgesamt fällt, sondern nur über Mängel geschichtlich konkreter Vernunftversuche. Ein wesentliches Resultat von Kants Vernunftkritik bleibt dabei aufrecht erhalten: Eine endliche Vernunft wie die menschliche kann nur im Zusammenhang mit Erfahrungen zu stichhaltigen Erkenntnissen kommen. Daraus folgt für die theoretische Pädagogik wiederum nicht, dass sie in empirischer Erziehungswissenschaft aufgeht. Es folgt nur, dass die philosophische, kritische und skeptische Seite ihrer Theorie Reibung mit Erfahrungen halten muss und kein abgesondertes spekulatives Projekt sein kann (vgl. die Beiträge von Helmut Heid und Hans Merkens in diesem Band).

Als Theorie bleiben Kritik und Skepsis der *intentio obliqua* verhaftet. Pädagogische Entwürfe in „poietischer“ Absicht und ihnen entsprechende Praktiken sind vor diesem Hintergrund nicht in einem uneingeschränkten Sinne als kritisch zu bezeichnen. Sie folgen in *intentione directa* einem bestimmt fixierten Konzept von Pädagogik, Bildung, Erziehung, Unterricht, Lernen ..., welches sie, indem sie ihm folgen, nicht zugleich infrage stellen können. Eine gegenstandstheoretische Erwägung stützt diese These: Wenn zur Pädagogik die Einführung in eine gegebene kulturelle Welt auf einem bestimmten Niveau des Wissens und Könnens jedenfalls gehört, so kann diese zwar *mit* Kritik verbunden werden, nicht aber ausschließlich *als* Kritik erfolgen. Pädagogische Konzepte mit einer Intention und einer Architektonik, in denen die Aufgabe der Einführung gleichsam in Klammern gestellt ist, das heißt: in denen sie aus dem Blickpunkt der Eröffnung von Kritik und Skepsis vollzogen wird und in diese einmündet, können unter dem Titel „Pädagogik des problematischen Vernunftgebrauchs“ zusammengefasst werden (vgl. Ruhloff 1996). An ihre soziale Dimension kann Natorps Modell erinnern. Als eine Weiterführung unter Einschluss neuerer sprach- und sozialtheoretischer Einsichten erscheint mir der kürzlich vorgetragene, an Hannah Arendt anknüpfende Vorschlag, den Gegenstand der

Pädagogik als argumentativen „Streit“ um eine gemeinsame, Generationen übergreifende Welt zu verstehen (vgl. Meder 2001). Diese Fassung des Gegenstandes der Pädagogik macht darauf aufmerksam, dass in der Pädagogik auch unabhängig von der Idee eines gattungsgeschichtlichen Fortschritts zum Besseren, die deshalb nicht bedeutungslos wird (vgl. Borrellis Verständnis von Utopie in diesem Band), ein Grund zur fortlaufenden Umbildung und Kritik ihrer Konzepte darum besteht, weil sie auf die Geburt und den Anspruch immer wieder anderer, unaustauschbarer Menschen antworten muss und dabei nicht auf eine Anthropologie *des* Menschen zurückgreifen kann.

Der vernünftige Streit um eine gemeinsame Welt steht seit den Anfängen einer durchdachten Pädagogik und heute verschärft in der Gefahr, unter das Vorzeichen eines ökonomistisch reduzierten Begriffs von Welt bzw. von Dasein in der Welt zu geraten. Die „lernende Gesellschaft“ ist eine Gestalt dieser Reduktion (vgl. Masschelein 2001). Manches spricht dafür, dass sich in der sozialen Realität der Gegenwart global eine Deutung des pädagogischen Begriffsgefüges durchzusetzen beginnt, die von der Definitionsmacht der Ökonomie beherrscht wird (vgl. Lohmann 2002). Das in Erinnerung an Natorp skizzierte Begründungsverhältnis zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie würde sich damit umkehren. Kritik bekäme einen sozial etablierten Bedeutungsrahmen, in dem sie als eine Operation der Effizienzsteigerung von käuflichen Dienstleistungen alias ‚Verbrauchsgütern von Bildungsbedürfnissen‘ fungiert. Die Domestizierungen, die dazu gehören, hat Helmut Heid in seinem Beitrag zu diesem Band angesprochen.

Die Differenzierung der Bedeutung von Kritik, ihre Verbindung mit Skepsis und das Festhalten an ihrem problemerschließenden und problematischen mehrdeutigen Gebrauch in der pädagogischen Praxis ist eine Antwort auf diese Lage. Der Unterschied dazu ist eine Verwendung, in der Kritik zum Platzhalter ausstehender und endgültiger Problemlösungen umgefälscht wird oder in der das Eigentum eines „kritischen“ Standpunkts zu einem Wert erstarrt, der unvermeidlicherweise der Inflation anheim fällt.

Literatur

- Ballauff, Th. (1984): Funktionen der Schule. Köln/Wien: Böhlau.
- Benner, D. (⁴2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur des pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Biesta, G.J.J./Stams, G.J.J.M. (2001): Critical Thinking and the Question of Critique. Some Lessons from Deconstruction. In: Studies in Philosophy and Education 20, S. 57-74.
- Ebbinghaus, J. (1924/1990): Kantinterpretation und Kantkritik. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3, hrsg. v. H. Oberer/G. Geismann. Bonn: Bouvier, S. 3-38.
- Fischer, W. (1966): Pädagogik und Skepsis. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 16-27.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. St. Augustin: Academia.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Funke, G. (1979): Von der Aktualität Kants. Bonn: Bouvier.
- Gruschka, A. (2001/2002): Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswandel von Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 28, S. 5-31.

- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 146-168.
- Held, K. (2000): Die Doxa in der Pädagogik des Isokrates. In: Helmer, K./Meder, N./Meyer-Drawe, K./Vogel, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Würzburg: Königshausen u. Neumann, S. 106-142.
- Horkheimer, M. (1937/1981): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 12-64.
- Jegelka, N. (1992): Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Kant, I. (1956): Kritik der reinen Vernunft (1781/1787). Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in zehn Bänden, Bd. 10. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Lohmann, I. (2002): Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm>.
- Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien: Edition Passagen.
- Masschelein, J. (2001): The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. In: Journal of Philosophy of Education 35, S. 1-20.
- Meder, N. (2001): Problemorientierte Systematik der Erziehungswissenschaft und der Ort des Normativen, bzw. der Ort der Werte. In: Spektrum Freizeit 2, S. 41-59.
- Meyer-Drawe, K. (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch, D.-J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin: Academia, S. 87-98.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (1984): Kritik. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut, S. 498-499.
- Natorp, P. (1911): Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Natorp, P. (2000): Philosophische Systematik, aus dem Nachlass hrsg. v. H. Natorp. Hamburg: Meiner.
- Natorp, P. (1920): Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung. Berlin: Julius Springer.
- Natorp, P. (1974): Sozialpädagogik (1899), hrsg. v. R. Pippert. Paderborn: Schöningh.
- Petzelt, A. (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Ricken, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Röttgers, K. (1982): Kritik. In: Brunner, O./Conze, W./Kosellek, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 651-675.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 29, S. 219-233.
- Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, M./Ruhloff, J.: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Boltmannsweiler: Schneider.
- Ruhloff, J. (1999): Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik. In: Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11-28.
- Schönherr, Chr. (2002): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach dem ‚Konstruktiven‘. Phil. Diss. Wuppertal (erscheint 2003: Würzburg: Königshausen u. Neumann.)

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Heidestr. 26b, 45549 Sprockhövel.